

La place de la philosophie de l'éducation dans la formation des maîtres

Bernard Jolibert

► **To cite this version:**

Bernard Jolibert. La place de la philosophie de l'éducation dans la formation des maîtres. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 1992, pp.141-152. hal-02399770

HAL Id: hal-02399770

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02399770>

Submitted on 9 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA PLACE DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION DANS LA FORMATION DES MAÎTRES

Bernard JOLIBERT
IUFM de la Réunion

Un réel malaise de l'enseignement philosophique se pose dans les IUFM : information raréfiée, contenus rendus discontinus et morcelés, auteurs fondamentaux absents, horaire en régression massive.

Quant aux enseignants, en sursis dans le pire des cas, ils sont occupés à des tâches de saupoudrage idéologique ponctuel ; dans le meilleur, ils gardent la possibilité de constituer des modules complets, allégés cependant, et sans commune mesure avec l'urgence et les exigences d'une réelle et formative réflexion sur l'éducation.

Il est désormais certain que l'attitude réflexive et critique est intentionnellement évacuée de la formation des futurs enseignants au profit d'études plus rentables, c'est-à-dire évaluable rapidement en termes de « indicateurs éducatifs d'efficacité » pour parler comme Landsheere¹.

Tout se passe comme si la formation des maîtres tentait d'évacuer l'examen des principes axiologiques et téléologiques qui la sous-tendent, cherchait à s'abstenir de s'interroger sur les valeurs qui orientent son action en mettant en lieu et place de cette réflexion normative une série de savoirs d'autant plus rassurants du point de vue de la connaissance qu'ils ont toute l'apparence de la scientificité. Le professeur psychologue, l'enseignant sociomètre (sans jeu de mots), le pédagogue expérimental, le technicien de la didactique et de la communication parlent au nom de faits et de lois tirés de l'expérience. Quant à l'idéal humain poursuivi, aux finalités régulatrices, leur recherche devient inutile et encombrante.

Cette conception dominante qui élimine le côté « chimérique » des idées philosophiques au profit des sciences de l'éducation tend à s'affirmer dans trois directions principales :

- Celle de la psychologie qui, dans la mesure où elle nous dit ce qu'est l'enfant au nom de principes génétiques ou caractériels, ce que sont les rela-

1. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Presses universitaires de France (PUF), 1979.

tions de groupe dans une classe, permettrait de savoir immédiatement comment aborder l'élève, c'est-à-dire comment enseigner ;

- Celle de la sociologie qui, en plus d'indications sur les possibilités des enfants selon leurs milieux d'origine, devrait permettre, aidée par l'économie, d'établir des prévisions à plus ou moins long terme concernant les besoins en hommes de la société à venir, ou plus modestement ceux de la société présente. À la question « quoi enseigner ? », la réponse serait alors immédiate puisque les besoins seraient parfaitement définis en termes d'« objectifs » ;

- Celle des techniques expérimentales pédagogiques qui, permettant de mettre au point un certain nombre de procédés regroupés en méthodes, prennent valeur de lois expérimentales. Combinant les niveaux et les objectifs, ces méthodes fourniraient une route sûre et indiscutable à l'action de l'enseignant, route permettant de faire l'économie de la réflexion en termes de « finalités ».

Pourquoi s'interroger sur d'éventuelles valeurs ultimes, achevées, sur de possibles idéaux alors que des « objectifs » limités, évaluables et formulables en termes concrets suffisent à établir un plan l'éducation pour la jeunesse ?

Cette orientation techniciste de la formation des futurs enseignants répond à l'espoir aussi bien de certains théoriciens de l'éducation, comme Piaget, que des gardiens de la pratique éducative que sont les ex-directeurs d'écoles normales ou des planificateurs politiques qui, depuis Legrand, de Peretti, Bourdieu, Gros ou Bancel, pour ne citer que les plus récents, voient dans l'élimination de la réflexion philosophique de la formation pédagogique la solution à tous les problèmes de l'institution scolaire.

Le mieux est peut-être d'en citer quelques extraits.

À tout seigneur, tout honneur. Commençons par un exemple de « violence symbolique » chez le théoricien du non-théorique Pierre Bourdieu :

« *Question* : Pourquoi avez-vous toujours des mots très durs contre la théorie que vous semblez identifier, presque toujours, à la philosophie ? En fait, vous faites vous-même de la théorie même si vous vous en défendez.

Réponse : Ce que l'on appelle théorie le plus souvent, c'est du laïus de manuel. La théorisation n'est souvent qu'une forme de "manuérialisation", comme dit Queneau quelque part. Ce que, pour que le jeu de mots ne vous échappe pas, je pourrais commenter en citant Marx : "La philosophie est à l'étude du monde réel ce que l'onanisme est à l'amour sexuel". Si tout le monde savait ça en France, la science sociale ferait un "bond en avant", comme disait l'autre. »²

Passons du côté des « praticiens » incorruptibles :

« Il nous paraît important de diminuer le rôle de la philosophie dans le champ des connaissances au profit des techniques de communication et d'animation. D'autre part, les disciplines scientifiques comme la sociologie et la psychologie doivent être représentées en tant que telles dans la formation : les professeurs de philosophie ne représentent pas ces disciplines, sauf formation particulière des psychopédagogues, cette proposition correspond aux orientations des pages 6 et 9 du rapport Bancel. »³

Piaget est encore plus expéditif :

« La position fragile de la philosophie provient de ce fait qu'après avoir vu se séparer d'elle la logique, la psychologie et la sociologie, elle assiste aujourd'hui à l'élaboration d'épistémologies mathématiques, physiques et psychosomatiques (etc.) dont il est facile de prévoir que leur réunion constituera l'épistémologie de demain. [...] La question est alors de savoir si l'organisation scolaire de l'avenir maintiendra par tradition (car elle est malheureusement exposée à toutes les maladies dues à l'inertie..) les privilèges abusifs de la philosophie ou si les enseignements de culture générale s'engageront enfin dans la voie du structuralisme scientifique. »⁴

Quant à Derrida, dernier en date des contempteurs de la réflexion critique, il n'ajoute rien de bien original à ce jeu de massacre.

Renversons pourtant la question de Piaget. Tout le problème qu'on est en droit de se poser devant ce déferlement de certitudes théoriques et de compétences techniques devant régler les choix pédagogiques est de savoir si la psychologie la plus fine, la sociologie prévisionnelle la plus élaborée, la méthodologie la plus expérimentale peuvent tenir lieu de théorie de l'éducation, c'est-à-dire peuvent suffire à percevoir et comprendre les choix humains inhérents à toute action éducative.

Mais qu'est-ce que l'éducation ? Partons de la définition la plus large possible.

L'éducation peut être entendue en général comme l'action du monde adulte, spécialisée ou non, sur des enfants et des adolescents en vue de leur faire acquérir certains comportements (savoirs, attitudes morales, sociales, physiques) considérés comme souhaitables en fonction de valeurs plus ou moins lucidement exprimées. Son étude comprend donc quatre niveaux et non trois comme le pensait E. Durkheim⁵ :

- Celui des institutions scolaires au sens large : lois, règlements, contenus, habitudes scolaires, usages, etc., qui composent la réalité palpable de l'éduca-

3. Syndicat national des directeurs et directrices d'EN, 15 novembre 1990, page 10.

4. Piaget, *Où va l'éducation ?*, Denoël, 1971, p. 35.

5. *Sociologie et éducation*, PUF, 1977.

tion.

- Celui de la pédagogie : réflexion déjà théorisée sur les pratiques éducatives, les procédés qui se constituent en méthodes.

- Celui des sciences de l'éducation : toutes les sciences qui peuvent être utiles à l'éducateur, telle la psychologie, la médecine, la sociologie, l'économie, l'histoire, etc.

- Au-delà de cette distinction de Durkheim, il existe aussi une réflexion plus générale qui engage l'éducateur, celle qui consiste à s'interroger, parmi les diverses valeurs proposées par l'histoire à l'éducation ou plus immédiatement, au sein des multiples modèles éducatifs s'opposant à chaque époque, sur la finalité qui semble la plus pertinente. C'est ce qu'il conviendrait d'appeler philosophie de l'éducation.

Toute pratique éducative, toute méthode pédagogique contient une intention humaine qui lui sert de repère et il ne fait aucun doute que ses orientations sont relatives à ce projet. Une véritable théorie de l'éducation ne consiste-t-elle pas alors à rechercher, comparer, examiner jusque dans les derniers présupposés les modèles humains véhiculés par les pratiques éducatives et les théories pédagogiques ? On peut se demander si une telle réflexion critique n'est pas aujourd'hui rendue caduque par le développement des sciences humaines et des techniques dans la pédagogie, puisque ces dernières semblent répondre scientifiquement à la multiple question : à qui, quoi, comment enseigner ; et surtout pourquoi, dans quel but défini, en fonction de quelles finalités ?

Les psychologies réductrices

L'opinion qui semble prévaloir et place la psychologie de l'enfant, quelque forme qu'elle prenne, au fondement même de la pédagogie est celle selon laquelle on ne peut agir sur un être qu'à la condition de le connaître. Il reste vrai que l'action éducative de l'adulte n'est pas indépendante du sujet sur lequel elle s'exerce. Suivant une métaphore souvent employée, si l'agriculteur doit connaître la terre qu'il travaille, l'éducateur doit comprendre l'enfant pour parvenir à l'efficacité. Pour instruire, il faut d'abord connaître ceux qu'on instruit. D'où le succès, chez les éducateurs, de la psychologie du caractère, celui des psychologies génétiques, celui de la psychanalyse comme autant de sciences dévoilant l'enfance et permettant, par là même, la régulation des systèmes éducatifs. La psychologie tient lieu de norme, de règle sur laquelle s'appuyer pour tracer une éducation droite.

Pourtant, à ce niveau, un premier doute s'installe. Par delà l'assimilation

quelque peu rapide et superficielle de l'agriculture à l'enseignement dont l'objet et les finalités sont sans doute exactement inverses, on peut se demander si la connaissance de l'enfant peut être le monopole de la psychologie. Bien d'autres domaines de la connaissance nous parlent de l'enfance, non sans finesse ou rigueur. La pédiatrie, la pédopsychiatrie prétendent, elles aussi, apporter des indications pouvant éclairer la pratique pédagogique. Et peut-on oublier les enseignements de l'histoire des idées et des institutions qui se rapportent à l'enfance ? Faut-il ignorer les informations qu'apportent romans, biographies, confessions, souvenirs, journaux intimes, sous prétexte qu'ils sont teintés de subjectivité ou ne présentent jamais de garantie d'authenticité ? Kant nous rappelle qu'il n'y a pas de source unique de l'anthropologie et que les romans, quand bien même ils seraient fondés sur la fiction, fournissent des caractères qui sont empruntés dans leurs traits fondamentaux à l'observation des hommes. Bien qu'ils contiennent parfois une exagération, il n'en est pas moins vrai que, s'ils nous touchent, c'est qu'ils doivent, en qualité, correspondre à une réalité affective humaine⁶. Il semble bien que la psychologie n'ait pas le monopole de la connaissance de l'enfance ou de l'homme et que bien d'autres disciplines, certaines plus rigoureuses, d'autres plus subjectives, puissent fournir des informations véraçes pouvant aider l'éducateur.

Mais là n'est pas la critique essentielle contre la réduction psychologique. On peut lui adresser un reproche plus grave : entre aider l'éducateur et servir de fondement à la pratique pédagogique, il y a un gouffre, de même qu'entre fournir des indications utiles et assigner une finalité. Si la connaissance de l'enfant peut parfois indiquer ce qu'il est préférable de ne pas faire, elle ne fournit, en revanche, aucune indication quant à ce qu'il faut choisir de faire. Elle peut nous dire dans quel état se trouve l'enfant du point de vue affectif ou cognitif ; elle ne saurait fournir les fins vers quoi le conduire. C'est que connaître l'enfant, c'est le décrire, dire ce qu'il est. Or, l'éducation ne saurait se contenter d'un tel constat. Son problème n'est pas de connaître l'enfant mais de le conduire hors de l'enfance. Il s'agit pour elle d'action, ce qui suppose la conception de certaines fins qui seront précisément hors de l'enfance. Pédocentrisme et pédagogie sont antinomiques. Un pédagogue qui prend l'enfant pour centre de sa réflexion se nie en tant que pédagogue.

Or, à force de penser qu'il est nécessaire de connaître l'enfant pour l'éduquer, certains éducateurs ont fini par supposer que cette connaissance pouvait tenir lieu d'éducation. C'était sans aucun doute faire l'économie du normatif qui impose des choix pesants en se donnant par là-même bonne conscience. Mais à quel prix ? Au prix de l'éducation elle-même qui suppose toujours un

6. *Anthropologie du point de vue pragmatique*, Vrin, 1964, page 13.

« devoir être » constituant son objectif, et que la connaissance la plus objective ne peut remplir. Sans aller jusqu'à dire avec Alain, qui mériterait pourtant plus qu'une incise, qu'il n'y a pas à connaître l'enfant pour l'instruire, mais qu'il faut au contraire l'instruire pour le connaître, étant entendu que sa véritable nature est sa nature développée par l'étude⁷, il semble urgent de dissiper l'illusion selon laquelle la connaissance de l'enfant peut remplacer une réflexion sur les finalités de l'éducation. Il ne fait aucun doute que la connaissance de l'enfant, dont la psychologie en général est un élément non négligeable, apporte une aide au praticien. Sans doute a-t-elle permis de libérer l'éducation de certaines routines, mais il ne faudrait pas pour autant tomber dans les illusions du pédocentrisme. Toute action éducative, toute formation des jeunes générations, quelque forme qu'elle prenne, autoritaire ou libérale, pédérastique ou méfiante devant les liens affectifs, contient un aspect normatif essentiel qu'il est illusoire et dangereux de cacher. La pédagogie est un art, et comme toute technique, elle se définit d'abord en vue de certaines finalités dont il importe de prendre conscience et dont il faut sans cesse reprendre l'analyse. L'entreprise éducative vise certains objectifs qui n'ont de sens qu'en fonction d'un but, qui apparaît comme valeur. Ses orientations dépendent de la conception que l'on se fait d'un idéal ; elle engage donc une philosophie de l'homme et son projet consiste précisément à dépasser l'enfant en le niant comme enfant pour réaliser à travers lui cette valeur.

Par conséquent, si l'école a pour fonction d'aider les êtres à sortir de l'enfance pour atteindre l'humanité, c'est que le débat essentiel reste au niveau de l'humain et non de l'enfance. Dans le meilleur des cas, une connaissance plus fine de l'enfant n'a pas pour but la contemplation de l'enfance comme état, mais une efficacité plus grande dans l'acquisition des traits culturels considérés comme meilleurs. Toutes les disciplines qui visent à connaître les enfants, et parmi elles la psychologie, sont donc conditionnées par un débat plus essentiel : celui qui porte sur les idéaux humains poursuivis par la pédagogie. Où les saisir ?

L'impérialisme sociologique

À ce niveau de notre recherche, nous sommes renvoyés vers la seconde direction que prend aujourd'hui le débat pédagogique. La deuxième opinion courante, c'est que cette recherche d'une finalité n'est plus du ressort de la réflexion critique, mais d'un lot de disciplines scientifiques qui permettent de

7. *Propos sur l'éducation*, PUF, 1976, XVI, page 45.

définir avec assez de rigueur l'état actuel et futur de la société, indiquant alors de manière positive quels modèles humains l'éducation devra réaliser pour s'adapter. À l'autre bout de l'analyse pédagogique, sociologie, économie, anthropologie sociale, futurologie, même, se partagent le privilège d'assigner un modèle objectif aux pratiques éducatives. Qu'importent les finalités, toujours trop lointaines et trop idéales ; l'assignation d'objectifs mesurables suffit à définir la pensée éducative contemporaine. Ne parle-t-on pas avec ravissement du SPPB (Système - plan - programme - budget) comme de l'outil permettant d'optimiser les choix éducatifs au mieux des possibilités budgétaires !

Mais, que ces sciences nous disent les besoins humains de leur époque ou qu'elles prennent le risque de conjecturer ceux d'une époque à venir, dans tous les cas, elles passent à côté de cette réalité éducative à laquelle elles prétendent être fidèles. Dans le meilleur des cas, ce qu'elles nous disent du futur reste objet de prévision et un tel objet n'a de valeur qu'indicative. Il reste toujours possible de refuser, d'orienter, d'adapter l'éducation de telle manière que le futur soit influencé par des vœux qui restent des vœux politiques présents. Toute action éducative, surtout puisqu'elle prétend le contraire, présuppose une telle liberté.

De plus, malgré l'analyse de Cournot⁸ qui demande une adaptation des hommes et des contenus d'instruction aux réalités économiques et industrielles présentes, il est vraisemblable que la situation technique et économique à laquelle on prépare actuellement les élèves ne sera pas celle qu'ils rencontreront dans vingt ans. L'éducateur qui prépare aux réalités d'aujourd'hui au nom de l'utilité immédiate est à coup sûr certain d'être en retard.

Quant à celui qui prétend préparer à la réalité de demain, il tend à oublier que l'éducation et l'instruction touchent des êtres qui devront s'adapter à une époque à propos de laquelle nous n'avons aucune certitude⁹.

Malgré les théories déterministes de l'histoire, dont les plus cohérentes situent l'observateur à la fin de cette dernière, prenant le risque d'en compromettre l'historicité, le futur reste difficilement prévisible pour celui qui est en train de devenir. Comment se situer à la fois dans le train de l'histoire et au bout de cette dernière pour savoir sa destination ? À moins de se placer au point de vue de Sirius, il est téméraire de faire du futur un pensable au présent. On devine alors que l'école n'a pas pour fonction d'ouvrir au monde du travail, mais de donner une assez vaste culture générale qui permettra seule, par la généralité même des moyens qu'elle contient, d'apprendre à apprendre.

8. *Des institutions d'instruction publique en France*, Vrin, 1977, page 10.

9. J. Mugliani, *Conférence de Spa*, 13-14-15 mai 1980, Kalandiak, 1981.

Sa tâche la plus urgente n'est donc peut-être pas de particulariser, mais de fournir au contraire les outils intellectuels les plus universels, qui sont autant d'instruments de véritable adaptation, dans la mesure même où ils sont des outils de toute pensée.

Quant à répéter que c'est chaque société particulière qui détermine l'école pour sa propre sauvegarde, c'est juger sur les intentions, mais non sur les effets. L'histoire, après coup, se montre plus rusée qu'une analyse superficielle pourrait le laisser croire. Le personnel qui conduit la révolution de 1789 est formé dans des collèges chargés de conserver l'ancien régime. Les séminaires ont fourni bien des anticléricaux farouches et, en retour, les écoles normales ont produit quelques penseurs religieux déterminés. J. Château¹⁰ nous rappelle que Platon retourne contre les Sophistes des techniques qu'il a apprises d'eux et que Voltaire a sans doute retenu des Jésuites autre chose que du « latin et des sottises ». C'est donc au nom d'un idéal, conçu comme modèle régulateur de la pratique, et non en raison de certitudes objectives que se constituent les finalités de l'action éducative.

Finalement, si les sciences humaines peuvent nous apporter des indications utiles concernant l'état actuel de l'enseignement, celui de certains enfants, si elles permettent parfois de mieux percevoir le sens des crises que nous rencontrons, elles ne peuvent fournir aucune indication pratique en référence à un projet idéal qui n'a plus rien à voir avec la science, mais repose sur des choix moraux. Constaté une crise, tenter de la décrire ne nous dit pas ce qu'il faut faire. Entre une adaptation aveugle au présent qui serait toujours en retard et une futurologie fantasmagique, le pédagogue reste sans aide quant aux normes qui sont inhérentes à son activité. Nulle science positive ne peut fournir, à cause de sa positivité même, cette « idée d'humanité » qui sert de guide pratique à toute action éducative. Suivant quel projet humain former l'enfance ? À cette question pourtant essentielle, ni la psychologie, ni la sociologie ne peuvent apporter de réponse garantie et rassurante dans la mesure où elles n'affrontent pas le domaine de la norme et des valeurs, mais au contraire tentent de le réduire.

Les techniques pédagogiques

Devant cette difficulté, et peut-être pour ne pas avoir à se reconnaître comme une éducation sans projet axiologique, la tentation de la pédagogie est de se réfugier derrière le paravent des techniques et des procédés sur lesquels s'ap-

10. *Les Grands Pédagogues*, PUF, 1972, page 9.

puie l'action éducative. Afin de se mieux prémunir contre le dépassement hors des murs de la pratique immédiate, l'analyse se retourne sur les moyens et prend pour fin les usages, instruments, matériels éducatifs toujours nouveaux, par quoi elle tente de se constituer en savoir autonome. Classes expérimentales, méthodes d'essai, expérimentations scolaires apparaissent comme autant de tentatives permettant de soumettre l'enseignement à la question afin d'en découvrir les lois cachées, lois qui doivent permettre de glisser sans douleur du constat descriptif au normatif.

En voici deux exemples.

Les références obligées pour évaluer l'efficacité d'un maître sont aujourd'hui les catégories de Flanders qui portent sur les interactions verbales entre enseignants et enseignés. L'idée centrale reste, postulat discutable à long terme, que l'influence directive et magistrale de l'enseignant tend à réduire la liberté de l'élève. Quant au modèle d'évaluation de la participation du maître à la vie du groupe scolaire, elle relève de l'analyse de Bales pour qui l'attitude « antagoniste » ou « retirée » est le signe, ce qui reste très discutable, d'un désengagement.

Dans le meilleur des cas, la didactique tient lieu de finalité. Ici encore, pourtant, la plus grande prudence serait requise. On peut être « magistral » et rassurant, par suite favoriser l'accès de l'étudiant à la liberté. On peut être discret et efficace ; il existe aussi de « saintes colères ».

Sans doute, les investigations méthodiques permettent-elles parfois de mettre au jour des mécanismes utilisables dans la pratique et il serait illusoire de négliger les didactiques spéciales. Elles peuvent rendre de grands services aux éducateurs. Quant à la vertu des procédés particuliers, elle est d'un grand secours dans la pratique immédiate. Pourtant, il reste impossible de réduire l'éducation à un ensemble de techniques particulières, même méthodiquement ordonnées. Ce serait oublier d'abord que toute technique met en relation des moyens et des fins. Elle se définit comme un ensemble d'usages efficaces transmissibles, destinés à produire certains résultats jugés utiles. Or c'est le choix de cette utilité qui fait problème car il déborde la pratique immédiate. Toute technique est relative aux fins qu'elle favorise. Si on adopte une telle perspective techniciste on tend à confondre les lois expérimentales, tirées de l'observation des phénomènes, avec les lois prescriptives qui imposent un ordre aux phénomènes. Confusion savamment entretenue par certains de ceux qui se réclament de « la nouvelle culture technologique ». Ramener les secondes aux premières pour leur donner l'apparence de la nécessité, c'est tout simplement s'aveugler sur les finalités éducatives, ce qui n'empêche pas ces finalités d'exister, voire de s'imposer plus sournoisement encore. C'est souvent au nom de la liberté que les esclavages les plus tyranniques se sont af-

firmés.

La réflexion critique

Par delà la pédagogie expérimentale, il subsiste donc une réflexion qui doit porter sur les fins de l'éducation. Cette réflexion ne saurait être perdue de vue sans danger grave pour l'éducation elle-même qui risque de ne plus savoir à quoi elle sert et ainsi de servir à n'importe quoi.

On voit alors que, pour ce qui touche aux trois directions que nous venons d'examiner, l'insuffisance, en sa racine, est la même.

Tout comme pour la connaissance de l'enfant et celle de la société, le souci des techniques permet d'aboutir à des jugements de réalité, mais non, sinon de manière implicite, à des jugements de valeur. Or, pratiques éducatives et théories pédagogiques ne se contentent pas de ce qui est, mais s'orientent en fonction de ce qui doit être, c'est-à-dire d'un ensemble de valeurs qui sert de fondement à leur démarche. Tout l'édifice de la pédagogie repose sur ce projet normatif. Il ne saurait donc s'agir de l'occulter, mais bien au contraire de le garder toujours à l'horizon de la recherche, non sans doute comme contenu de certitudes, mais comme problème, c'est-à-dire comme tâche à résoudre.

Sans doute est-ce à ce niveau que l'attitude réflexive et critique de la philosophie peut le plus car son effort consiste, peut-être modestement, mais avec obstination, à tenter de mettre au jour l'idéal humain ou inter-humain qui se profile derrière toute conception éducative, à expliciter les valeurs qui sous-tendent les modèles pédagogiques afin de permettre un choix, ou du moins d'en connaître le fondement. À l'inverse, une pédagogie qui nie se faire une idée de l'homme ou déclare en ignorer jusqu'à la notion, ce qui semble de mode aujourd'hui, ne peut qu'être d'emblée suspecte. Contre la tentation des fascismes obscurs ou des totalitarismes sournois qui s'emploient à travestir le projet humain, ou inhumain, qui leur sert de modèle, peut-être que la tâche réflexive et critique de la philosophie consiste d'abord simplement, au sein de la pédagogie, à tenter, en remontant de condition en condition, de dévoiler ce que les fausses évidences de l'opinion occultent.

La philosophie, sans doute, n'apprend pas à « faire », mais à savoir un peu moins mal ce que l'on fait, ce qui n'est déjà pas si négligeable. C'est sa tâche essentielle que de rester une quête jamais satisfaite des présupposés et des fins de l'action en général et de l'action éducative en particulier.

Chaque époque s'est faite porteuse d'un modèle humain conflictuel. De

l'« excellence » de la *Paidea* grecque qui vise à réaliser l'essence de chaque être au sein d'un Cosmos ordonné au « salut » transcendant de l'Église médiévale, de l'humanisme renaissant qui se coupe progressivement de la transcendance pour tenter de concilier l'être social, raisonnable et naturel dans l'homme qui devient source et fin de son activité, à un déterminisme historique qui le ramène au rôle d'instrument du Progrès qui le dépasse, en passant par l'utilitarisme réduisant l'humain au rang d'outil d'une production économique déterminée, il n'est pas d'époque, de société, de groupe interne à chaque société qui ne propose ou n'ait proposé un idéal à l'entreprise éducative : ce sont ces idéaux qui permettent d'assigner des fins à l'éducation, fins en conflit puisque ces idéaux sont conflictuels. À ne pas chercher à les comprendre, on se condamne à ne pas savoir ce que l'on fait, car nous en sommes les héritiers directs.

Mais cela signifie qu'une réflexion philosophique sur l'éducation ne saurait se contenter d'en constater la réalité culturelle, économique. L'éducateur en général est amené à effectuer des choix parmi ces réalités culturelles qu'offre aussi bien l'histoire que l'examen des contradictions de la réalité présente. Peut-être qu'alors l'analyse réflexive et critique qui reste la tâche de la philosophie consiste non seulement à tenter de mettre au jour les modèles humains qui se profilent derrière les institutions et les théories pédagogiques, mais aussi à en discuter la valeur lorsque, comme c'est le cas aujourd'hui (mais cela n'a-t-il pas toujours été le cas ?), les conceptions de l'humain sont multiples et conflictuelles.

Que les idéaux humains soient liés à des situations historiques données, que des facteurs économiques, techniques, politiques interviennent dans leur choix et leur maintien, cela ne fait aucun doute. Mais si cela explique en partie certaines options momentanées, cela ne suffit jamais à en fonder la validité. Bien des théories de l'homme ou de l'enfant ont servi, au cours de l'histoire des intérêts contraires, et inversement, des intérêts identiques peuvent s'appuyer sur des théories contradictoires de l'homme. Par exemple, Locke, pour légitimer l'élitisme, s'appuie sur une théorie de l'enfant qui accorde une large place et un rôle prépondérant à l'éducation dans la formation, alors que Comenius penche pour un enseignement « de tout à tous » tout en pensant pourtant que certains naissent plus doués que d'autres. Ceci heurte les lieux communs de l'explication contemporaine qui rattache peut-être trop rapidement l'innéisme des dons à une volonté de sélection précoce, et la « page blanche » de l'empirisme à la démocratie. Si une réflexion philosophique peut apparaître nécessaire, c'est qu'une théorie de l'homme sur quoi s'appuie l'éducation ne se réduit jamais à son utilisation sociale ou politique immédiate et consciente. Ces derniers facteurs ne suffisent pas à en rendre

compte. Parallèlement à son utilisation politique, tout système éducatif repose sur un idéal moral humain qui lui sert de finalité et peut rentrer en conflit avec son utilisation politique. C'est à ce niveau que techniques pédagogiques, analyses psychologiques, constats sociologiques sont insuffisants. Dans le meilleur des cas, ils sont muets sur ce qu'il faut faire, dans le pire, ils servent à masquer les finalités monstrueuses de l'éducation.

« Point d'éducation qui ne soit d'essence axiologique », nous rappelle J. Ulmann¹¹, point d'analyse de l'éducation et de la pédagogie qui n'invite, en conséquence, à une réflexion philosophique, c'est-à-dire à une recherche critique concernant les valeurs qui se trouvent à la base même de toute pratique et de toute théorie éducatives.

La véritable question n'est donc pas à proprement parler institutionnelle, mais bien de contenu. Que nous fonctionnions en écoles normales, IUFM, MAFPEN, universités, etc., il s'agit de savoir si une formation professionnelle véritable a pour objet d'enfermer les futurs enseignants dans des modèles nécessairement fragiles, isolés et éphémères, ou s'il est souhaitable de leur proposer une réflexion critique sur leur propre pratique. Une véritable formation d'enseignants ne saurait faire l'économie d'une philosophie de l'éducation. Il y va de sa cohérence et de sa lucidité.

11. *La Pensée éducative contemporaine*, PUF, 1976, page 11.